



Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi

The Journal of International Social Research

Cilt: 9 Sayı: 43 Volume: 9 Issue: 43

Nisan 2016 April 2016

www.sosyalarastirmalar.com Issn: 1307-9581

ERGENLERİN OKUL YAŞAM KALİTESİ İLE YAŞAM DOYUMUNUN PROBLEM ÇÖZME VE SOSYAL DESTEKLE İLİŞKİSİ: AFGAN-ÖZBEKLERİ İLE YAPILAN BİR YAPISAL EŞİTLİK MODELİ ÇALIŞMASI*

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIPS BETWEEN QUALITY OF SCHOOL LIFE, LIFE SATISFACTION, PROBLEM SOLVING AND SOCIAL SUPPORT AMONG ADOLESCENTS: A STRUCTURAL EQUATION MODEL STUDY ON ORIGIN OZBEK-AFGHAN

Gülşen BÜYÜKŞAHİN ÇEVİK**

Güler YAVUZ***

Sibel GÜZEL YÜCE****

Öz

Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin yaşam doyumu, okul yaşam kalitesi, problem çözme ve sosyal destek ile ilgili alan yazından yararlanılarak ortaya konulan modelin sınanmasıdır. Araştırmaya katılan öğrenciler Hatay ili Ovakent Yıldırım Beyazıt Ortaokulu'nda yer alan yörenin büyük bir çoğunluğunun Afganistan'dan göç eden Özbek asıllı 6. 7. ve 8. sınıf öğrencileridir. Araştırmaya 187'si kız ve 143'ü erkek olmak üzere toplam 330 öğrenci katılmıştır. Veriler "Kişisel Bilgi Formu", "Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği" (Sarı, 2012), Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (Yıldırım, 2004), Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri (Serin, Bulut Serin ve Saygılı, 2010), Çokboyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği (Çivitci 2009) kullanılmıştır. Verilerin analizinde Yapısal Eşitlik Modeli kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 15.00 ve LISREL 8.80 programı kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, tasarlanan modelin doğrulandığı ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda sosyal desteğin problem çözmeyle yordandığı ortaya çıkmıştır. Problem çözmenin de yaşam doyumunu ve okul yaşam kalitesini yordadığı ortaya çıkmıştır. Araştırma bulguları alan yazın çerçevesinde tartışılarak yorumlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul Yaşam Kalitesi, Yaşam Doyumu, Problem Çözme, Sosyal Destek.

Abstract

In this study, a developed model to explain a causal relationship between middle school students' quality of school life, life satisfaction, problem solving and social support is tested. The study is carried out on Ovakent Yıldırım Beyazıt Middle School students in Hatay overwhelmingly origin Ozbek-Afghan. The population is comprised of 6th, 7th, 8th grade students studying in middle school. The study group consisted of 330 (143 male, 187 female). The data was collected through the "Personal Information Form" designed by the researchers, "Quality of school Life Scale" developed by Sarı (2012), "Perceived Social Support Scale" developed by Yıldırım (2004), "Problem Solving Inventory for Children" developed Serin, Bulut Serin ve Saygılı, (2010) and Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale adopted Çivitçi (2009). Statistical Package for the Social Sciences IBM SPSS 21.0 software and LISREL 8.80 was used for the statistical analysis of the data. In order to analyze the Structural Equation Model was used. According to findings, the premeditated model, produced compatibility and the coefficients obtained were significant. According to this, it was determined that social support is a significant predictor of problem solving. However, it was determined that problem solving is a significant predictor of life satisfaction and quality of school life. The findings of the present study were discussed in the light of the related literature.

Keywords: Quality of school life, Life Satisfaction, problem solving, Social Support.

1.Giriş

Öğrenciler yaşamının büyük bir bölümünü okulda geçirmektedir. Bu nedenle öğrencilerin okulda nasıl vakit geçirdikleri önemli bir konudur. Sadece öğretim programları değil aynı zamanda boş zaman etkinliklerini nasıl geçirdikleri, okuldaki yönetici, öğretmenlerin ve okuldaki akranların buna yönelik desteği öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimini etkilemektedir. Dolayısıyla okul yaşam kalitesi kavramı okuldaki öğrenciler açısından önemli bir kavram olarak ön plana çıkmaktadır. Okul yaşam kalitesi, yaşam kalitesi kavramına dayandığı (Sarı, 2007), öğrencilerin okula yönelik algı ve değerlendirmelerine dayalı bir iyilik hali olarak tanımlanmıştır (Karatzias, Papadioti-Athanasidou, Power ve Swanson 2001). Okul yaşam kalitesi bir okuldaki öğrencilerin işlevlerine ait bütün değişkenler ile diğer faktörleri içinde barındıran bir yapıyı ifade etmektedir. Okuldaki herkesin okul iklimi konusunda aynı fikirde olması anlamına gelir ki, bu bir antlaşma, ya da kurallardan çok okul ikliminin okuldaki herkes için ne anlama geldiğini içermektedir. Başarılı bir okul

* Bu çalışma 7-9 Ekim tarihinde Mersin Üniversitesi tarafından düzenlenen XIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Sorumlu Yazar: Yrd. Doç. Dr. Adıyaman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD.

*** Yrd. Doç. Dr. Adıyaman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ölçme ve Değerlendirme ABD.

**** Yrd. Doç. Dr. Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ABD.

ikliminde bütün öğrenciler için eşit fırsatlar sağlanarak destekleyici, yardımsever ve güvenli bir ortamı oluşturmak ve devam ettirmek bulunmaktadır (Ucla Center, 2011). Okul yaşam kalitesinin geliştirilmesi okulun gelişimi, öğretmen eğitimi, başarı oranları, öğrencilerin sağlığı, sosyal ve duygusal gelişimleri, personel durumları, akran işbirliği ve ilişkileri ile ilişkili olduğu saptanmıştır. Bunun yanı sıra güvenlik, kararlara katılım, başarı, işbirlikçi öğrenme, öğrenci yeterlilikleri ve okuldaki kurallara bağlı olduğu bildirilmiştir (Erickson, Mattaini, McGuire, 2004; Loukas, Murphy, 2006; McNeely, Nonnemaker, Blum, 2002; Resnick, Bearman, Blum, Bauman, Harris, Jones, Tabor, Beuhring, Sieving, Shew, Ireland, Bearinger, Udry, 1997; Thomas, Bierman, Powers, 2011). Öte yandan Mok ve Flynn (2002) de okula karşı olumlu tutumların öğrencilerin kişilik gelişimi ve sosyal beceri açısından önemli olduğunu bildirilmiştir. Benzer bir çalışmada empatik sınıf atmosferi algısı yüksek olan öğrencilerin, okulun yaşam kalitesini de daha olumlu algıladıkları ortaya konulmuştur (Bilgiç, Sarı, 2010). Yapılan araştırmalara bakıldığında sosyal destek, akademik başarı, ebeveyn-ergen ilişkileri, öğretmen desteği gibi öğrencilerin sosyal ve psikolojik gelişimi açısından önemli değişkenlerin okul yaşam kalitesi ile ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Johnson ve Stevens (2001), okul yaşam kalitesinin belirleyen faktörlerin sosyal destek, yakın ilişkiler, yenilenme, kararlara katılma ve kaynaklara ulaşım olduğunu belirtmiştir. Ergenlik döneminde ebeveyn-ergen ilişkilerinin ergen tarafından negatif olarak algılayan ergenlerin okul yaşamlarında ve akademik başarılarına da yansıdığı görülmüştür. Okuldaki öğretmenler de bu tip aileleri ilgisiz ebeveyn olarak tanımlamaktadır (Felner, Brand,

DuBois, Adan, Mulhall, & Evans, 1995; Morrison-Gutman & Eccles,1999). Okul yaşam kalitesi çocuk ve

ergenlerde bilişsel ve sosyal gelişim ile ilişkili olduğu rapor edilmiştir (Cohen, 2006; DeAngelis, Presley, 2011; Dotterer, Lowe, 2011; Jennings & Greenberg, 2009; Roeser, Eccles, Sameroff, 1998; Rutter & Maughan, 2002). Pozitif okul çevresi öğretmenlerin öğrencileri desteklediği, öğretmenlerin nasıl daha iyi birer ebeveyn olacaklarını gösteren, etkili ve işbirliğine dayanan öğretme stratejilerinin içermesi olarak tanımlanmıştır (Wang, Holcombe, 2010). Benzer bir çalışmada da Avant, Gazelle, Faldowski (2011) öğretmenlerin öğrencilerin yaşına uygun (duygusal ve sosyal) destekleyici tutumlarının okul iklimini olumlu yönde etkilediği, buna karşın okul ikliminin negatif olarak algılayan sınıflarda da destekleyici olmayan öğretmen davranışlarının, akranları tarafından reddedilen öğrencilerin bulunduğu, öfkeli ve saldırgan öğrencilerin bulunduğu, daha çok suç ve depresif semptomların görüldüğü ortaya çıkmıştır. Genel olarak okul yaşam kalitesi yukarıda açıklanan ilgili literatür doğrultusunda okula yönelik algı ve değerlendirmelerini kapsamakla birlikte bu kavram yaşam doyumuna dayanmaktadır. Okula yaşam kalitesinin artırılmasına yönelik okuldaki personel, öğretmen ve anne-baba desteğinin önemli olduğu söylenebilir. Öğrencilerin okula ilişkin tutumları yaşamlarına yönelik olumlu bir tutuma ve yaşam doyumuna sahip olmalarına neden olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmadaki bir diğer değişken olan Yaşam doyumunu ise bireyin yaşamına yönelik algı ve değerlendirmelerini kapsamaktadır (Diener, Emmons, Larsen ve Griffin, 1985). Diener, Suh, Lucas ve Smith'e (1999) göre, yaşam doyumunu yaşamı değiştirme isteği, geçmiş ve gelecekteki doyum, kişinin yakın çevresinin ve bireyin yaşamı hakkındaki görüşlerini içermektedir. Yaşama dair doyum alanlarının da iş, aile, serbest zaman, sağlık, para, benlik ve kişinin yakın çevresi oluşturmaktadır. Yaşam doyumunu aynı zamanda, pozitif psikolojinin kavramları arasında yer almaktadır (Seligman ve Csikszentmihalyi, 2000). Yaşam doyumunun, bireyin öznel iyi oluşuyla ilgili bilişsel algılarını temsil ettiği bildirilmiştir. Bu yaklaşıma göre eğer birey önemli etkinlikler üzerinde yoğunlaşırsa mutlu olacağı düşünülmektedir (Diener, 1984). Yaşam doyumunun ergenlik döneminde önemli bir psikolojik değişken olduğu (Leung ve Leung, 1992) çevresel faktörlerden de etkilendiği bildirilmiştir (Dewt ve Huebrer, 1994). Çevresel değişkenlerin içerisinde arkadaş, aile ve öğretmen desteği gösterilebilir. Ergenlik döneminde arkadaş desteği ve arkadaşlık ilişkileri bireyin gelişimini olumlu yönde etkileyebildiği (Büyükşahin-Çevik, Atıcı, 2009), destekleyici anne baba tutumunun (Flouri ve Buchanan, 2002; Shek, 1999) yaşam doyumunu yordadığı ve okula bağlılığın yaşam doyumunu (You, Furlong, Felix, Sharkey, Tanigawa ve Green, 2008) ile pozitif yönde ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Buna karşılık Natvig, Albrektsen ve Qvarnström (2003) yaptıkları araştırmalarında okula yabancılaşma düzeylerinin yüksek olduğu ergenlerde mutluluğun düşük olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Öğretmen ve arkadaş desteği alanların ise mutluluk düzeylerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır benzer bir çalışmada da mutluluğun okul yaşam kalitesini yordadığı orta çıkmıştır (Sarı, Cenkseven, 2008). Öte yandan yaşam doyumunu ile ilişkili değişkenlerin ise gelir, sağlık, eğitim düzeyi ve yaş olduğu bildirilmiştir (Lykken ve Tellegen, 1996). Aynı zamanda düşük düzeyde yaşam doyumunu yaşayanların daha fazla depresyon, kaygı ve stres yaşadıkları ortaya çıkmıştır (Gilman ve Huebner, 2006). Yapılan benzer çalışmalarda da yaşam doyumunu ile yüksek sosyo-ekonomik düzey arasında pozitif yönde bir ilişki (Tuzgöl-Dost, 2007; Özgür,

Babacan-Gümüş ve Durdu, 2010), yalnızlık ile arasında negatif yönlü bir ilişki (Çam ve Artar, 2014) olduğu ortaya çıkmıştır. Yaşam doyumunun yordayıcılarının ise umutsuzluk, eğitim doyumunu (Gündoğar, Sallan-Gül, Uskun, Demirci ve Keçeci, 2007) olduğu ortaya çıkmıştır. Bir başka çalışmada Tkach ve Lyubomirsky (2006) sosyal olma, çeşitli etkinlikler içinde bulunma, belirli amaçlar doğrultusunda çaba göstermek gibi özelliklerin öznel iyi olma düzeyini olumlu yönde artırdığını rapor etmiştir. Benzer bir çalışmada da Hutchinson, Simeon, Bain, Wyatt, Tucker ve Lefranc (2004) yaşam doyumunun psikolojik sağlamlıkla ilişkili olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Ayyash-Abdo Alamuddin (2007) yaptıkları çalışmalarında öznel iyi oluşun benlik saygısı ve iyimserlik ile pozitif yönde ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Benzer bir çalışmada yaşam doyumunu ile benlik saygısı arasında da pozitif yönde ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır (Leung ve Zang, 2000; Ullman ve Tatar, 2001). Yüksek yaşam doyumunun stresli yaşam olaylarında davranış problemlerinin ortaya çıkmasında koruyucu olduğu belirtilmiştir (Suldo and Huebner 2004). Temel yaşam olaylarını (aileden birinin ölümü, iş kaybı, göç,) deneyimlenmiş ve bu nedenle ailesinden destek alamamış öğrencilerin yaşam doyumunun da düşük olduğu ortaya çıkmıştır (Ash, Huebner 2001; McCullough, Huebner, Laughlin, 2000; Suldo, Huebner 2004). Steel, Schmidt ve Shultz (2008) yaşam doyumunun çevresel değişkenlere dayandığını vurgulamıştır. Bu çevresel değişkenler bireyin stresli ya da pozitif yaşam deneyimleri bulunmaktadır. Kabakçı ve Totan (2013) sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin (problem çözme becerileri, iletişim becerileri, kendilik değerini artıran beceriler ve stresle başa çıkma becerileri) yaşam doyumunu yordadığını bulmuşlardır. Benzer bir başka çalışmada Hamarta (2009) yaşam doyumunun problem çözme ile pozitif yönde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Dolayısıyla yapılan araştırmalarda yaşam doyumunun sosyo-psikolojik değişkenlerle ilişkili olduğu (gelir, sağlık, eğitim düzeyi, benlik saygısı, depresyon, stres, yalnızlık, umutsuzluk, stresli yaşam olayları, iletişim ve problem çözme becerileri) ortaya çıkmıştır. Öte yandan bireyin yaşamında karşılaştığı problemleri etkili bir şekilde çözebilmesi sosyal ve duygusal açıdan daha etkili başa çıkmasına yol açarak yaşam doyumunu olumlu yönde etkileyebileceği düşünülmektedir.

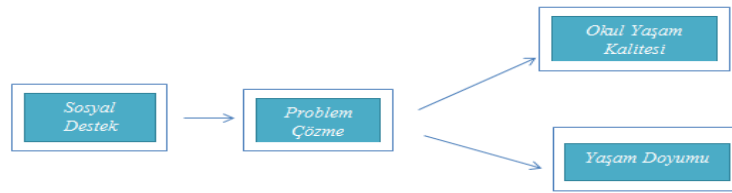
Yaşam doyumunu ve okul yaşam kalitesi ile ilişkili olduğu düşünülen bir değişken ise problem çözmedir. Mayers (1978), problem çözme becerisinin ruh sağlığı için önemli bir değişken olduğunu rapor etmiştir. Yaşam dönemleri ile ilgili problemler insanların yaşamlarını sürdürebilmeleri için problem çözme becerilerini gerektirmektedir (Demirtaş ve Dönmez, 2008). Kabasakal ve Uz Baş'ın (2013) yaptığı çalışmalarında problem çözme becerilerinin yaşam doyumunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir. Buna karşılık yapılan araştırmalarda da problem çözme becerisinin çevresel faktörlerle de ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Örneğin, problem çözme becerisi ile sosyal destek, stres ile pozitif yönde ve intihar ile arasında negatif yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur (Pakaslahti, Keltikangas 1998, Joffe, Dobson, Fine, Marriage, Haley, 1990; Clum ve Febraro, 1994, Pakaslahti, 2002). Hastalıkları Kontrol ve Koruma Merkezi (Centers for Disease Control and Prevention) (2007) eğitim ortamında şiddetten koruma raporunda evrensel okul programlarında olması gereken konuların problem çözme, pozitif sosyal beceriler, benlik saygısı, duygusal bireysel farkındalık ve okuldaki işbirliği ve takım ruhunun öğretmenlere öğretilmesini vurgulamıştır. Aynı zamanda öğretmenlerin destekleyici olmayan tutumlarının düşük başarıya neden olabileceği ve problem çözmeyi azaltabileceği bildirilmiştir. Camburn (2012) problem çözmenin okul yaşamını ve öğrencilerin okuldaki başarısını önemli derecede olumlu etkilediğini bildirmiştir. Sosyal ve Duygusal Eğitim Merkezi (Center for Social and Emotional Education) (2010) okul ikliminin geliştirilmesi için öğretmen ve ebeveyn işbirliği ile gelişim becerileri, eleştirel düşünme, problem çözme becerilerinin geliştirilmesinin önemini vurgulamıştır. Problem çözme becerileri çocukluktan itibaren anne ve babanın desteği ile öğrenilmekte, okul yıllarında da geliştirilmektedir (Miller ve Nunn, 2001). Dolayısıyla aile ve öğretmenden algılanan sosyal destekle problem çözme becerisinin gelişebileceği ve bu becerinin gelişmesiyle de okul yaşamının ve yaşamına yönelik pozitif bir yaklaşımın benimsenebileceği söylenebilir.

Destekleyici anne, baba ve öğretmen tutumlarının pozitif okul ikliminin gelişmesine ve öğrencilerin sosyal, duygusal ve akademik gelişmelerini olumlu etkileyebileceği söylenebilir. Ergenlik döneminde ergen pek çok değişiklik yaşamakta ve bu süreçte anne-baba, akran ilişkileri ve öğretmen desteği önemli hale gelmektedir. Araştırmadaki bir diğer değişken olan sosyal destek, bireyin çevresinden elde ettiği sosyal ve psikolojik destek olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım, 1997). Yapılan araştırmalar incelendiğinde sosyal destek alan öğrencilerin, sosyal ve duygusal açıdan olumlu etkileri gözlenirken, sosyal destek almayan bireylerin ise olumsuz yönde etkilendiği ortaya çıkmıştır. Örneğin, anne-baba ve okul, öğretmen desteğinin öğrencinin akademik ve sosyal performansını artırdığı ortaya çıkmıştır (Gutman & Midgley, 2000; Sanders & Herting, 2000). Başka bir çalışmada ise LaRusso, Romer, ve Selman (2008) destekleyici okul ortamının okula karşı sosyal bir aitlik hissettirdiği ve depresif semptomların daha az görüldüğü ortaya çıkmıştır. Öğrenciler öğretmenlerini destekleyici olarak algıladıklarında okula karşı bağlılıklarının da arttığı görülmüştür (Hallinan 2008). Bu nedenle hem öğretmenlerin desteği (okul içerisindeki sosyalleşme ve okula bağlılıkları) hem de anne-babanın desteği akademik ve sosyal performansı açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Özellikle öğretmenleri tarafından desteklenen öğrencilerin kendilerini daha fazla okula ait hissettikleri ve

okul başarılarının arttığı ortaya çıkmıştır (Roeser, Midgley, Urdan, 1996). Elias ve Haynes (2008) yaptıkları çalışmalarında sosyal destek alan öğrencilerinin sosyal yetkinliklerinin de yüksek olduğunu ve akademik başarılarına da olumlu etkilediğini bulmuşlardır. Sosyal desteğin yaşam doyumu ile pozitif yönde ilişkili olduğunu (Choi, Jjaccard, Ramey, 1996) ortaya koyan çalışmalarda mevcuttur. Algılanan sosyal desteğin ile psikolojik iyi olma arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır (Goldsmith, 2004). Benzer bir çalışmada da Karatzias, Power ve Swanson (2001), sosyal desteğin ve kişilerarası ilişkiler okul yaşam kalitesinin göstergeleri arasında rapor edilmiştir. Benzer bir çalışmada Kaya, Erdoğan, Çağlayan (2014) arkadaşlık ilişkilerinin okul yaşam kalitesinin önemli yordayıcıları arasında olduğunu ortaya çıkarmıştır. Benzer bir çalışmada olumlu akran ilişkilerinin okula karşı ait olmayı artırdığını ortaya çıkmıştır (Smith ve Sandhu, 2004). Dolayısıyla öğretmen ve öğrenci ile arkadaş desteği sosyal becerilerden olan problem çözme de olumlu etkileyebileceği düşünülebilir. Öğrencilerin olumlu akran ilişkilerine sahip olması davranışsal ve duygusal olarak okula bağlılığı artırdığı ortaya çıkmıştır (Garcia-Reid, 2007). Eldeleklioğlu (2006) arkadaştan ve aileden algılanan sosyal destek ile depresyon puanları arasında negatif yönde bir ilişki bulmuştur. Bir başka çalışmada ise Çivitci (2011) algılanan aile, öğretmen ve arkadaş desteğinin ise okul karşı öfkenin boyutlarını yordadığı ortaya çıkarmıştır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde aile, arkadaş ve öğretmenden algılanan sosyal desteğin ergenlerde sosyal, psikolojik iyi olma ve okula karşı olumlu tutumların gelişmesine neden olduğu ve akademik başarıyı da olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla sosyal ve psikolojik iyi olma açısından desteklenen ergenlerin daha iyi sosyal problem çözme becerilerine sahip olabileceği söylenebilir.

Yukarıda da alan yazında da ortaya konulan bilgiler ışığında çağdaş okul sistemi içerisinde okul yaşam kalitesi, yaşam doyumu, problem çözme ve sosyal desteğin ergenlerde incelemenin önemli olduğu düşünülmektedir. Yapılan çalışmalara bakıldığında bu değişkenlerle yapılan bir çalışmanın bir göçmen okulunda (Afganistan'dan göç eden Özbekistan asıllı ailelerin çocukları) yapılmadığı ve bu değişkenlerin beraber nasıl bir ilişki gösterdiklerinin yapısal eşitlik modeli ile sınanmadığı görülmüştür. Gün ve Bayraktar'ın (2008) yaptıkları çalışmalarında göç etmiş ergenlerin yaşam doyumlarının diğer gruplardan daha düşük olduğunu, göçle birlikte göç eden ergenlerin sosyal destek ağlarında daralma gözlemlendiği ortaya çıkarmışlardır. Ayrıca göç edilen yer ile göç veren yer arasındaki kültürel, sosyal ve ekonomik farkların büyüklüğü ergen ruh sağlığını olumsuz yönde etkilenebileceği vurgulanmıştır. Göç yaşantısında, bireylerin uyum süreci bu değişimden olumsuz etkilenebilmektedir (Rousseau ve Nadeau 2003). Sır, Bayram ve Özkan (1998), yaptıkları çalışmalarında göç edenlerde travma oranının % 66 olarak bulmuşlardır. Çocuk ve ergenlerin ise daha büyük risk altında olduğu belirtilmiştir (Magwaza, 1994). Dolayısıyla göç yaşantısı geçirmiş bireylerin daha fazla sosyal desteğe ihtiyacı olabileceği ve bu desteğin sosyal problem çözme ve yaşam kalitesini artırabileceği ve yordayabileceği düşünülmektedir. Problem çözmenin de okul yaşam kalitesi ve yaşam doyumunu nasıl etkilediğini ortaya çıkarmak açısından bu çalışmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin yaşam doyumu, okul yaşam kalitesi, problem çözme ve sosyal destek ile ilgili alan yazından yararlanılarak ortaya konulan Şekil 1'deki modelin sınanmasıdır.

Şekil 1: Okul Yaşam Kalitesi ile Yaşam Doyumunun Problem Çözme ve Sosyal Destekle İlişkisi



2.Yöntem

2.1.Araştırma Modeli

Araştırmada okul yaşam kalitesi, yaşam doyumu, problem çözme ve sosyal destek arasındaki ilişkiler yapısal eşitlik modellemesi ile incelenmiştir. Bu nedenle araştırma ilişkisel tarama modeli ile yapılmıştır.

2.2.Çalışma Grubu

Araştırmaya katılan öğrenciler Hatay ili Ovakent Yıldırım Beyazıt Ortaokulu'nda yer alan yörenin büyük bir çoğunluğunun Afganistan'dan göç eden Özbek asıllı ailelerin çocuklarından oluşan 6. 7. ve 8. sınıf öğrencileridir. Araştırmaya yaş ortalamaları 13 olan 187'si kız ve 143'ü erkek olmak üzere toplam 330 öğrenci katılmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Veriler "Kişisel Bilgi Formu", "Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği" (Sarı, 2012), Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (Yıldırım, 2004), Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri (Serin, Bulut Serin ve Saygılı, 2010), Çokboyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği (Çivitci, 2007) kullanılmıştır.

2.3.1. Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği

Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği Sarı tarafından ilk olarak (2007) de geliştirilmiştir. Ardından Sarı (2012) de bu ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğini yeniden sınamıştır. Adana ili merkez ilçelerindeki (Seyhan ve Yüreği) ilköğretim okulları arasından belirlenen altı ilköğretim okulunda, 4-7.sınıf düzeylerinde gerçekleştirilen çalışmaya, toplam 578 öğrenci katılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Güvenirlik çalışmaları kapsamında ise maddelerin iç tutarlık (Cronbach Alpha) katsayıları incelenmiştir. Faktör analizleri sonucunda "Öğretmenler", "Öğrenciler", "Okula Yönelik Duygular", "Okul yönetimi" ve "Statü" alt boyutlarından oluşan toplam 35 maddelik bir ölçme aracı elde edilmiştir. Daha önceki yapıda yer alan "Sosyal etkinlikler" boyutu bu yapıda yer almamıştır. Toplam varyansın % 46.92'sini açıklayan bu beş boyuta ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .83, .80, .82, .77 ve .69 olarak bulunmuştur. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda incelenen uyum belirteçlerinin de modelin iyi uyum verdiği rapor edilmiştir ($X^2 = 2003.03$ (Sd=547, $p < .001$), $X^2 / sd = 3.66$, RMSEA=0.068, NNFI=0.94, CFI=0.95 ve GFI=0.83). İlköğretim okullarındaki yaşam kalitesi düzeyini ölçmeyi amaçlayan bu ölçekte, beşli likert tipi bir derecelendirme (1.Kesinlikle Katılmıyorum, 2.Katılmıyorum, 3. Biraz katılıyorum, 4.Katılıyorum, 5.Kesinlikle Katılıyorum) kullanılmıştır. Okul yaşam kalitesi ölçeğinde 20'si olumlu, 15 olumsuz toplam 35 madde bulunmaktadır. Ölçekteki ifadeler ters çevrilerek puanlanmaktadır. Alt ölçeklerden alınan yüksek puanlar, ilgili boyut açısından okul yaşam kalitesinin yüksekliğine işaret etmektedir.

Bu çalışma kapsamında Okul Yaşam Kalitesi ölçeğinin geçerliği ve güvenilirliği yeniden incelenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiş ve hata ve uyum istatistikleri hesaplanmıştır ($\chi^2 / df = 2.15$, RMSEA=0.059, SRMR=0.078, NFI=0.89, NNFI=0.93, CFI=0.94, GFI=0.83). Ölçeğin her bir alt boyutu için ayrı ayrı Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır (Dokuz maddeden oluşan "Öğretmenler" alt boyutu için: 0.828, dokuz maddeden oluşan "Öğrenciler" alt boyutu için: 0.762, sekiz maddeden oluşan "Okula Yönelik Duygular" alt boyutu için: 0.784, altı maddeden oluşan "Okul Yönetimi" alt boyutu için: 0.740 ve üç maddeden oluşan "Statü" alt boyutu için: 0.728). Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre beş alt boyutlu ölçeğin model uyumuna ilişkin hata istatistiğinin 0.06'dan küçük olduğu uyum istatistiklerinin ise 0.85 ve üstü olduğu görülmüştür. Model uyumunun iyi olduğu ve her bir alt boyut için güvenirlilik katsayısının 0.70 ve üstü olduğu görülmüştür.

2.3.2. Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ASDÖ-R)

Algılanan Sosyal Destek Ölçeği Yıldırım (2004) tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte üç alt (AİD= Aile Desteği, ARD= Arkadaş Desteği, ÖÖD= Öğretmen Desteği) ölçek ve toplam 50 madde bulunmaktadır. 50 durum cümlesinin 20'si aile desteği, 13'ü arkadaş desteği ve 17'si öğretmen desteği alt ölçeklerine aittir. ASDÖ-R derecelendirmeli Likert tipi (1.Bana uygun değil, 2.Kısmen uygun 3.Bana uygun) bir ölçektir. AİD, çocuğa gerçekten güvenmek ve onu anlamak, hatalarını nazikçe düzeltmek, üstün ve güçlü yanlarını vurgulamak, başarılarını takdir etmek gibi aile desteğini içermektedir. ARD, bir haksızlığa uğradığında arkadaşlarınca gerçekten desteklenmesi, derslerle ilgili bilgilerini paylaşmaları, sinirlendiğinde arkadaşlarınca yatıştırılması gibi içerikten oluşmaktadır. ÖÖD ise çocuğun hatalarını nazikçe düzeltmek, üstün yanlarını vurgulamak, dersle ilgili sorularını içtenlikle cevaplandırmak, adil davranmak gibi destekten oluşmaktadır. Algılanan Sosyal Destek Ölçeğinin ve alt ölçeklerin geçerliği faktör analizi ve benzer ölçekler geçerliği yolu ile incelenmiştir. Faktör analizi ile AİD, ARD ve ÖÖD alt ölçeklerinin yapı geçerliği incelenmiş, her alt ölçeğin faktör yapısı belirlenmiştir. ASDÖ-R ve alt ölçekleri ile Beck Depresyon Envanteri (BDI) ve Gündelik Sıkıntılar Ölçeği ile alt ölçek puanları arasında anlamlı ilişkiler saptanmıştır. ASDÖ-R'nin ve alt ölçeklerin güvenirligi için önce Alpha güvenirlilik katsayısı hesaplanmış, ayrıca test tekrar test güvenirligi (rxx)incelenmiştir. ASDÖ-R'nin tümü için Alpha= .91, rxx=.93; Aİs için Alpha= .83, rxx=.81; ARS için Alpha= .77, rxx=.81; ÖYS için Alpha= .83, rxx=.86; açs için Alpha= .75, rxx=.82 bulunmuştur (Yıldırım, 2004).

Algılanan sosyal destek ölçeğinin geçerliği ve güvenilirliği bu çalışma kapsamında yeniden incelenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliği doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiş ve hata ve uyum istatistikleri hesaplanmıştır ($\chi^2 / df = 1.86$, RMSEA=0.051, SRMR=0.056, NFI=0.93, NNFI=0.96, CFI=0.96, GFI=0.79). Ölçeğin her bir alt boyutu için ayrı ayrı Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır (yirmi maddeden oluşan "Aile" alt boyutu için: 0.888, on üç maddeden oluşan "Arkadaş" alt boyutu için: 0.878, on yedi maddeden oluşan "Öğretmen" alt boyutu için: 0.912). Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre üç alt boyutlu ölçeğin model uyumuna ilişkin hata istatistiğinin 0.05 olduğu uyum istatistiklerinin çoğunlukla ise 0.90 ve üstü

olduğu görülmüştür. Model uyumunun iyi olduğu ve her bir alt boyut için güvenilirlik katsayısının 0.85 ve üstü olduğu görülmüştür.

2.3.3.Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri (ÇPÇE)

Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri Serin, Bulut Serin ve Saygılı (2010) tarafından ilköğretim öğrencilerinin problem çözme becerisi ile ilgili kendilerini algılama düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Araştırmaya 8 ilköğretim okulunun 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıflarda öğrenim görmekte olan toplam 568 öğrenci katılmıştır. Faktör analizi sonucunda envanterin “Problem Çözme Becerisine Güven” (12 madde), “Öz Denetim” (7 madde) ve “Kaçınma” (5 madde) olmak üzere toplam üç faktör ve 24 maddeden oluşan envanterin tamamının Cronbach alfa güvenilirlik katsayısının 0,80 olduğu saptanmıştır. Çocuklar için problem çözme envanteri (ÇPÇE), ilköğretim öğrencilerinin problem çözme becerisi konusunda kendisini algılayışlarını belirlemek üzere ülkemizde geliştirilen özgün ve ilk envanter olma niteliğini taşımaktadır. Doğrulamalı Faktör analizi sonucunda $\chi^2=621.05$, $df=249$, $\chi^2/df=2.49$, $RMSEA=.051$, $NNFI=.87$, $CFI=.90$, $GFI=.92$ ve $AGFI=.90$ değerleri elde edilmiştir. ÇPÇE'nin uzman görüşüyle de desteklenen özgün faktör yapısını sınamak için yapılan doğrulamalı faktör analizi sonuçlarına göre envanterde yer alan 24 maddenin, ilköğretim öğrencileri üzerinde geçerli bir yapı gösterdiği doğrulanmıştır. ÇPÇE, 24 maddelik, 1-5 arası puanlanan 5'li likert tipi, bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini algılayışını ölçen kendini değerlendirme ölçeğidir. Puan ranji 24-120'dir. Puanlar hesaplanırken, öz denetim ve kaçınma eğilimini yansıtan tamamı ikinci (18, 19, 20, 21, 28, 49, 58) ve üçüncü (41, 43, 59, 62, 64) faktörde yer alan maddelere ait puanlar ters kodlanmıştır. Ölçekten alınan toplam puanların yüksekliği, bireylerin problem çözme konusunda kendini yeterli algıladığını göstermektedir.

Çocuklar için problem çözme envanterinin geçerliği ve güvenilirliği bu çalışma kapsamında yeniden incelenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliği doğrulamalı faktör analizi ile incelenmiş ve hata ve uyum istatistikleri hesaplanmıştır ($\chi^2 / df = 2.29$, $RMSEA=0.063$, $SRMR=0.072$, $NFI=0.87$, $NNFI=0.92$, $CFI=0.92$, $GFI=0.87$). Ölçeğin her bir alt boyutu için ayrı ayrı Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır (on iki maddeden oluşan “problem çözme becerisine güven” alt boyutu için: 0.835, yedi maddeden oluşan “özdenetim” alt boyutu için: 0.718, beş maddeden oluşan “kaçınma” alt boyutu için: 0.664). Doğrulamalı faktör analizi sonuçlarına göre üç alt boyutlu ölçeğin model uyumuna ilişkin hata istatistiğinin 0.05 olduğu uyum istatistiklerinin çoğunlukla ise 0.85 ve üstü olduğu görülmüştür. Model uyumunun iyi olduğu ve kaçınma alt boyutu hariç güvenilirlik katsayısının 0.70 ve üstü olduğu görülmüştür.

2.3.4.Çokboyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği

Öğrencilerin yaşam doyumu, Huebner (1994) tarafından ergenlerin beş farklı alandaki (arkadaş, okul, yaşanan çevre, aile ve benlik) yaşam doyumlarını ölçmek üzere geliştirilen ve Çivitci (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Çokboyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği (ÇÖYDÖ) kullanılarak ölçülmüştür. Ölçek dördümlü Likert tipi (1.Hiçbir zaman, 2. Bazen, 3.Sık Sık, 4.Her zaman) derecelendirmeye dayalıdır ve ölçeğin alt boyutları ile bütününden alınan puanlar arttıkça deneklerin yaşam doyumları da artmaktadır. ÇÖYDÖ'nün Türkçe formu faktör analizi ile elde edilen beş boyutta yer alan dokuzu olumsuz toplam 36 maddeden oluşmaktadır. ÇÖYDÖ Türkçe formunun uyum geçerliği çalışmasında tüm boyutlarda Çocuklar İçin Depresyon Ölçeği ile anlamlı korelasyonlar ($r= -.30$ ve $r= -.59$ arasında) elde edilmiştir. Ölçeğin alt boyutları ve toplam puanı için hesaplanan test-tekrar test ($r= .70$ ve $r= .86$ arasında) ve iç tutarlık ($r= .70$ ve $r= .85$ arasında) katsayıları ÇÖYDÖ Türkçe formunun güvenilir bir yapıda olduğunu göstermektedir. Ölçeğin beş farklı boyutu için şu örnek maddeler verilebilir: “Arkadaşlarım bana karşı sevecen ve cana yakındırlar” (Arkadaş); “Okula gitmeyi dört gözle beklerim” (Okul); “Mahallemizi/semtimizi severim” (Yaşanılan çevre); “Anne-babamla zaman geçirmeyi severim” (Aile); “İyi yapabildiğim birçok şey var” (Benlik).

Çokboyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeğinin geçerliği ve güvenilirliği bu çalışma kapsamında yeniden incelenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliği doğrulamalı faktör analizi ile incelenmiş ve hata ve uyum istatistikleri hesaplanmıştır ($\chi^2 / df = 2.19$, $RMSEA=0.061$, $SRMR=0.075$, $NFI=0.88$, $NNFI=0.93$, $CFI=0.93$, $GFI=0.82$). Ölçeğin her bir alt boyutu için ayrı ayrı Cronbach alfa katsayısı hesaplanmıştır (sekiz maddeden oluşan “arkadaş” alt boyutu için: 0.831, sekiz maddeden oluşan “okul” alt boyutu için: 0.680, yedi maddeden oluşan çevre alt boyutu için: 0.689, yedi maddeden oluşan “aile” alt boyutu için: 0.806, altı maddeden oluşan “benlik” alt boyutu için: 0.695). Doğrulamalı faktör analizi sonuçlarına göre beş alt boyutlu ölçeğin model uyumuna ilişkin hata istatistiğinin 0.06 olduğu uyum istatistiklerinin çoğunlukla ise 0.85 ve üstü olduğu görülmüştür. Model uyumunun iyi olduğu ve kaçınma alt boyutu hariç güvenilirlik katsayısının 0.65 ve üstü olduğu görülmüştür.

2.4. Veri analizi

Verilerin analizinde yapısal eşitlik modeli kullanıldığından hem ölçüm modeli hem de yapısal eşitlik modellenmesi için LISREL 8.80 kullanılmıştır. Ölçeklere ilişkin iç tutarlılık katsayıları ise SPSS paket programı

kullanılarak hesaplanmıştır. Modelin yapılandırılmasında kovaryans matrisi ve en yüksek olasılık kestirimi (maximum likelihood estimation) kullanılmıştır. Modelin veriye uyumunun değerlendirmek için χ^2/ Sd , SRMR, RMSEA, NFI, NNFI, CFI, GFI, IFI değerleri incelenmiştir.

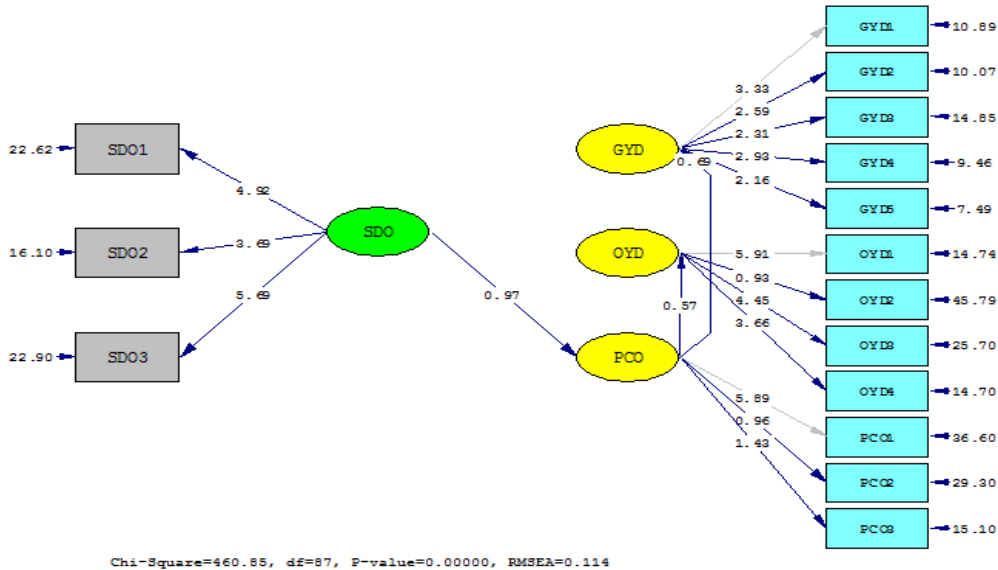
3.Bulgular

Sosyal destek, problem çözme ve yaşam doyumu arasındaki ilişkiler yapısal eşitlik modellemesi ile test edilmeden önce söz konusu değişkenlerin model uyumlarına ilişkin doğrulayıcı ölçme modeli kurulmuş ve ölçme modeline ilişkin hata ve uyum istatistikleri belirlenmiştir. Tablo 1'de ölçme modeline ilişkin uyum ve hata istatistikleri verilmiştir. Tablo incelendiğinde hata istatistiklerinin 0.08 değerinin altında olduğu ve uyum istatistiklerinin ise GFI haricinde 0.80 ve üstü olduğu görülmektedir. RMSEA değerinin 0.10'un üstünde olması kötü uyumu, 0.08 ile 0.10 arasında olması kabul edilebilir uyumu (MacCallum, Browne ve Sugawara, 1996) göstermektedir. GFI, AGFI, CFI gibi indekslerin ise 0.90 üstü olması kabul edilebilir bir uyum iyiliği değerini, 0.95 üstü olması ise iyi bir uyum iyiliğinin göstergesi olarak kabul edilir (Tabachnick ve Fidell, 2007).

Tablo 1: Uyum ve Hata İndeksleri

| χ^2/ Sd | SRMR | RMSEA | NFI | NNFI | CFI | GFI | IFI |
|--------------|-------|-------|------|------|------|------|------|
| 1,51 | 0.062 | 0.065 | 0.83 | 0.93 | 0.94 | 0.63 | 0.94 |

Ölçme modeline ilişkin uyum ve hata istatistikleri incelendikten sonra sosyal destek, problem çözme ve yaşam doyumuna ilişkin yordayıcı etkiler yapısal eşitlik modellemesi ile test edilmiştir. Tasarlanan modele ilişkin path diyagramı Şekil 2'de hata ve uyum istatistikleri ise Tablo2'de verilmiştir. İlk olarak path diyagramının altında verilen ve "gözlenen kovaryans matrisi ile faktör kovaryans matrisi arasında fark yoktur" şeklindeki hipotezi test eden ki-kare istatistiğinin değerinin 460.55 olduğu ve serbestlik derecesinin ise 87 olduğu görülmektedir. Tabachnick ve Fidell (2007) tarafından özellikle büyük örneklem gruplarında kıkarenin serbestlik derecesine oranının kriter olarak alınması önerilmektedir.



Şekil 2: Ergenlerin Okul Yaşam Kalitesi ile Yaşam Doyumunun Problem Çözme ve Sosyal Destek ile İlişkisi Modelini Gösteren t değerleri

Bulunan χ^2/ Sd değerinin 5'in altında olması iyi uyuma işaret etmektedir. Tablo 2'de verilen bu oran incelendiğinde 5.29 olduğu görülmektedir. Bu değer 5'in çok az üstünde modelin kabul edilebilir sınırlarda olduğu ifade edilebilir. Ayrıca modelin uyumuna ilişkin hata ve uyum indeksleri incelenmiştir. Yaklaşık hataların ortalama kare kökü (RMSEA) ile artık ortalamaların kare kökü (RMR, SRMR) şeklinde verilen hata indeks değerlerinin ise 0' a yaklaştıkça iyi uyumun olduğu ifade edilmektedir (Kline, 2005; Tabachnick ve Fidell, 2007). Tablodan bu değerler incelendiğinde ise yine modelin iyi uyuma sahip olduğu söylenebilir. Son olarak örneklem büyüklüğüne bağlı olarak değeri değişen χ^2 'ye alternatif olan ve model uyumunun örneklem büyüklüğünden bağımsız olarak değerlendirilmesini sağlayan iyilik uyum indeksi (GFI), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI) ve normlaştırılmış uyum indeksi (NFI, NNFI) değerleri gibi uyum indeksleri 1'e ne kadar yaklaşırsa modelin veriye o kadar uyumlu olduğu ifade edilmektedir. Uyum iyiliği indeksleri için 0.90-0.95 aralığı kabul edilebilir, 0.95 üzerinde olması ise yüksek uyumun göstergesidir. Tablodaki değerler incelendiğinde tüm uyum indeksi değerlerinin 0.90 civarında olduğu (NFI:0.85, NNFI:0.85, CFI:0.87, GFI:0.84, IFI:0.87) ve bu değerlerin kabul edilebilir aralıkta olduğu görülmektedir.

Tablo 2: Uyum Ve Hata İndeksleri

| $\chi^2/ Sd(=87)$ | SRMR | RMSEA | NFI | NNFI | CFI | GFI | IFI |
|-------------------|-------|-------|------|------|------|------|------|
| 5,29 | 0.088 | 0.11 | 0.85 | 0.85 | 0.87 | 0.84 | 0.87 |

Ayrıca değişkenler arasındaki Std parametre tahmin değerleri ve t değerleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 3: Faktörler arasındaki ilişkilere dair standartlaştırılmış parametre ve t değerleri*

| Faktörler arası ilişkiler | Standartlaştırılmış parametre tahmin değerleri | t değerleri |
|---------------------------|--|-------------|
| SDO→PCO | 0.97 | 12.64 |
| PCO→GYD | 0.69 | 8.46 |
| PCO→OYD | 0.57 | 7.81 |

*OYD: Okul yaşam kalitesi ölçeği, PCO: Çocuklar için problem çözme envanteri, GYD: Çokboyutlu öğrenci yaşam doyumu ölçeği, SDO: Sosyal destek ölçeği

Tablo 3’te verilen değerlere yönelik eşitlikler sırasıyla aşağıdaki gibidir:

$$PCO = 0.97 * SDO, \text{Errorvar.} = 0.054, R^2 = 0.95$$

$$OYD = 0.57 * PCO, \text{Errorvar.} = 0.68, R^2 = 0.32$$

$$GYD = 0.69 * PCO, \text{Errorvar.} = 0.52, R^2 = 0.48$$

Tablo 3’te verilen bu eşitliklerden hareketle, sosyal desteğin problem çözmenin %95’ini açıkladığı, problem çözmenin ise okul yaşam kalitesinin %32’sini açıkladığı, yine problem çözmenin yaşam doyumunu %48’ini açıkladığı görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Sonuç olarak tasarlanan modelin doğrulandığı ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda sosyal desteğin problem çözme yordadığı ortaya çıkmıştır. Sosyal destek, ergenlik döneminde hem riskleri önlemek hem de hedeflere ulaşmada yardımcı bir değişkendir. Bu araştırmanın bulgularını destekleyen bir çalışmada aileden yeterince sosyal destek alamamış ergenlerin yeni ortamlarda problem çözme becerisini de olumsuz yönde etkileyebileceği vurgulanmıştır (Akbaba, 2004). Arkadaşları ve öğretmenleri tarafından sosyal olarak kabul görmeyen öğrencilerin, problem davranışlar sergilediklerini; bu nedenle de okuldan atıldıkları görülmüştür. Sosyal beceri eksikliğinin depresyon, kaygı, içe kapanıklık gibi bazı problemlerle ilişkili olduğu belirtilmiştir (Açıkgöz, 2013). Benzer bir çalışmada da Baltacı ve Hamarta, (2013) problem çözme ve sosyal destek arasında ilişkiyi vurgu yaparak, bu iki değişkenin sosyal kaygıyı yordadığını ortaya koymuştur. Arkadaş desteğinin ergenler için pozitif bir etkiye sahip olduğunu ve depresif belirtileri azalttığı (Yıldırım, 2007) ortaya konulmuştur. Ermiş, (2008) bireylerin aile, akraba ve arkadaş ilişkilerinde destek aldıklarında yaşamlarını daha pozitif yönde değerlendirdiklerini, sıkıntılı yaşam olaylarıyla başa çıkmada daha başarılı olabileceklerini belirtmişlerdir. Benzer çalışmalarda da Demaray ve Malecki, (2002) algılanan düşük sosyal desteğin çocukluk ve ergenlik boyunca problematik davranışa ve duygusal zorluklara yol açtığını bulmuştur. Bu araştırmanın bulgularını destekleyen bir başka çalışmada sosyal çevreden alınan desteğin yetersizliğinin ergenin kimlik karmaşasına ve yaşam becerilerinde zayıflığa neden olabileceği rapor edilmiştir (Yount, 2000). Bu araştırmanın bulguları ile paralel olarak Budak (1999) ergenlerde aile ve arkadaş çevresinden algıladıkları sosyal destek ile problem çözme becerilerinin arttığını ortaya koymuştur. Dolayısıyla aile, arkadaş ve öğretmenden alınan desteğin problem çözme yordadığı ve problem çözme kolaylaştırabileceği söylenebilir. Bunun nedeninin ise aile, arkadaş ve öğretmenlerinden sosyal olarak destek alan ergenlerin sosyal beceri kazanmış olabileceği, bunda problem çözme davranışlarına olumlu yansımış olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırmanın çalışma grubunu göç eden ergenlerin olması ve kimlik kazanmaya çalıştıkları ergenlik döneminde sosyal desteğin, sosyal problem çözme açısından önemli olduğu söylenebilir. Bunun nedeninin çalışma grubundaki ergenlerin geldikleri yerin kültürü ile şu an yaşadıkları kültürün farklılıklarını yaşarken problem çözmede sosyal desteğe (anne-baba, arkadaş ve öğretmen) ihtiyaç duymalarından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu problem çözme yaşam doyumunu yordamaktadır. Benzer bir çalışmada Kabasakal ve Uz Baş (2013) öğretmen adaylarında problem çözme becerilerinin yaşam doyumunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır. Benzer bir çalışmada mutlu olma ile problem çözme becerisi arasındaki pozitif yöndeki ilişkiye vurgu yapılmıştır (O’ Reilly, Lancioni, Sigafos ve O’donoghue, 2004, s.45). Bu araştırma bulgularını destekler bir biçimde D’Zurilla ve Nezu, (2010) yüksek düzeyde problem çözme becerilerine sahip bireylerin stresli yaşam olayları karşısında öznel iyi oluşlarının da yüksek olduğunu rapor etmiştir. Suldo ve Huebner (2006) yaşam doyumunu yüksek olan ergenlerin daha yüksek yaşam doyumuna sahip oldukları, daha az duygusal ve davranışsal problemler yaşadıklarını ortaya çıkarmışlardır. Başka bir çalışmada göç etmiş okula giden ergenlerin yaşam doyumlarının okula gitmeyen ergenlerden daha yüksek olduğu bulunmuştur (Gün, Bayraktar, 2008). Kuzucu ve Özdemir (2013) ise ergenler tarafından algılanan anne ve baba katılımındaki artışın ergen depresyonunu düşürdüğünü, ergenin

yaşam doyumu ve benlik saygısını ise artırdığını ortaya çıkarmışlardır. Kişilerarası problem çözme becerileri bireylerin kişisel gelişimlerine olumlu yansiyarak, sağlıklı kişiler arası ilişkiler kurmalarına aracılık etmektedir (Çok, 2007). Benzer bir çalışmada Nezu ve Ronan (1985) da etkili problem çözme becerilerinin depresif semptomları artırarak yaşam kalitesini artırdığını bildirmiştir. Nadir (2002) problem çözmenin aile ilişkileri ve ruh sağlığı ile ilişkili olduğunu bulmuştur. Pakkal (2007) ergenlerle yaptığı araştırmasında problem çözme becerisi geliştikçe sosyal benlik gelişimini de olumlu yönde etkilendiğini, daha az çatışma yaşadıklarını ve buna bağlı olarak olumlu tavır ve tutum geliştirdikleri ortaya çıkmıştır. Von Kampen (2004) sosyal olma, sorumluluk, hoşgörü, dışa dönüklük gibi kişisel özellikler ile problem çözme becerileri arasında anlamlı ilişkiler bulmuştur. Problem çözmeye kendini başarısız olarak değerlendiren ergenlerin daha fazla iç çatışmalı, depresif (Joffe, Dobson, Fine, Marriage, Haley, 1990) ve obsesif davranışlar gösterdikleri (Pakaslahti, 2002) problem çözme becerisi sosyal destek eksikliği ve intihar düşüncesi arasında (Clum, Febraro, 1994) önemli ilişki olduğu tespit edilmiştir. Kişilerarası ilişkiler ile sosyal problem çözme becerileri (Erözkan 2009, Tümkiye, Çelik, Aybek, 2010) arasında da ilişki saptanmıştır. Saygılı (2000) ergenlerle yaptığı çalışmada problem çözme becerisi ile kişisel ve sosyal uyum arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Arslan, Hamarta ve Saygın (2010) saldırganlık ile problem çözme arasında negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. Yapılan çalışmalarda ve bu araştırmanın bulgularına göre problem çözme becerilerinin pek çok ruh sağlığı değişkeni (yaşam doyumu, depresyon, mutluluk, vb) ile ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun nedeninin ise problem çözmenin stresli yaşam olayları karşısında alternatif yollar olarak, yeni bir çözüm yolu bulma gayreti içerisinde olabilecekleri düşünülebilir. Ergenlerin problemlerine çözüm bulmaları da yaşamlarında kendilerini daha iyi hissetmelerine ve yaşamlarına daha olumlu bir tutum içinde olmalarına neden olabileceği söylenebilir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu problem çözmenin okul yaşam kalitesini yordamasıdır. Bu araştırma bulgusunu destekler nitelikte problem çözme becerisine sahip bireylerin okul yaşamlarında daha başarılı olabilecekleri belirtilmiştir (Güçlü, 2003, 274). Benzer olarak problem çözmenin okul yaşantısını ve kalitesi açısından önemi vurgulanmıştır (Short, 1994; Sun-Keung, 1999). Problem çözmenin küçük yaşlardan itibaren okullarda verilmesi gerektiğini (Altunçekiç, Yaman ve Koray, 2005) ve problem çözmenin bireyi yaşamda karşılaşılabileceği sorunların çözümünde yardımcı olacağı bildirilmiştir (Kuru, 2000). Nardone ve Lee (2011) öğrencilerin problem çözme becerisi kazanmasında öğretmenlerin rolü olduğunu ve bütün dersler açısından disiplinler arası bir yaklaşımla etkinliklerin geliştirilmesi gerektiğini rapor etmiştir. Bulut-Serin ve Derin (2008) kişiler arası problem çözme becerisinin akademik başarıyı olumlu etkilediği ortaya çıkmıştır. Eroğlu (2001) ilkökul öğrencilerinin problem çözme becerisinin geliştirmesini sağlayan becerileri öğrenmede anne-baba eğitim düzeyinin etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Benzer olarak öğrencilerin okula karşı tatminsizliğinin davranışsal problemlere ve düşük akademik başarıya neden olduğu bildirilmiştir (Sarı, 2006). Smith ve Sandhu, (2004) problem çözme becerilerinin okulda kazandırılması gereken temel becerilerden biri olduğunu rapor etmişlerdir. Alan yazın incelendiğinde problem çözmenin okul yaşam kalitesi ile ilişkili bir çalışmaya rastlanmamakla beraber okul yaşamını etkileyen değişkenlerin incelendiği görülmüştür. Başka bir çalışmada Zimmermann, Majer, Winter ve Grossmann (2001) ergenlerin ortak problem çözümü ile duyguları arasında bir ilişki olduğunu, arkadaşlarına güvenli bağlanan ergenlerin işbirliğine dayalı problem çözümünü artırdığı ortaya çıkarmışlardır. Dolayısıyla yapılan çalışmalar ve bu araştırmanın bulgularına dayanarak problem çözme becerisinin aile, okuldaki arkadaş ve öğretmenlerin desteği ile artabileceği söylenebilir. Buna bağlı olarak problem çözme becerisine sahip olan ergenlerin okula karşı çatışma yaratan durumlarla daha iyi baş edebileceği ve bunun da okula karşı olumlu tutum ve değerlendirmeleri arttırdığı söylenebilir.

Öneriler

Sonuç olarak tasarlanan modelin doğrulandığı ortaya çıkmıştır. Bu nedenle aile, öğretmen ve arkadaş desteğinin problem çözme kolaylaştırabileceği söylenebilir. Bu çalışmada Afganistan'dan göç eden Özbek asıllı ortaokul öğrencileriyle yapılmıştır. Özellikle göç eden ailelerin çocuklarının sosyal yaşamda problem çözmelerinin artırılmasına yönelik olarak ailenin sosyal ve duygusal desteği, öğretmeninin okul yaşamına yönelik desteğinin önemli olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin hem ergenlik döneminde olmaları hem de göç yaşantılarının olması daha fazla risk altında olabilecekleri bu nedenle psikolojik danışma ve rehberlik servisinin velilere, öğrencilere ve ailelere sosyal desteğin önemini vurgulamak amacıyla eğitim seminerleri verilebilir. Ayrıca sosyal destek alamayan öğrencilere yönelik aile ve öğrencilere yönelik psikolojik danışma yapılması önerilebilir. Öte yandan problem çözmenin okul yaşam kalitesini ve yaşam doyumunu artırdığı ortaya çıkmıştır. Bu nedenle öğrencilere problem çözme becerilerinin geliştirilmesine yönelik okullarda psiko-egitimsel grup rehberliği programlarının uygulanması önerilebilir.

Gelecekte yapılması planlanan araştırmalar için göç yaşantısı geçirmemiş bireylerle bu çalışma yenilenebilir ve değişkenler arasında nasıl bir ilişkinin olduğu sınırlanabilir. Ayrıca farklı kültür ve farklı yaş

gruplarında bu model test edilebilir. Öte yandan başka bir çalışmada problem çözme becerisinin diğer değişkenler üzerindeki aracılık etkisi (mediator) araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- AÇIKGÖZ, Ömer (2013). 11. Sınıf öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek düzeyleri ile sosyal beceri Düzeyleri arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- ALTUNÇEKİÇ, Alper, YAMAN, Süleyman ve KORAY, Özlem (2005). Öğretmen adaylarının öz yeterlik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma, (Kastamonu ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13 (1), 93-102.
- AKBABA, Sırrı (2004). Psikolojik Sağlığı Koruyucu Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Ankara: Pegem A yayınları.
- ASH, Chris & HUEBNER, E. E. Scott (2001). Environmental events and life satisfaction reports of adolescents: A test of cognitive mediation, *School Psychology International*, 22, 320-336.
- ARSLAN, Coşkun, HAMARTA, Erdal, ARSLAN, Emel ve SAYGIN Yeliz (2010). Ergenlerde saldırganlık ve kişilerarası problem çözmenin incelenmesi, *İlköğretim Online*, 9(1), 379-388.
- AYYASH-ABDO, Huda & Alamuddin, Rayane (2007). Predictors of subjective well being among college youth in Lebanon. *The Journal of Social Psychology*, 147(3), 265-284.
- BALTACI, Önder ve HAMARTA, Erdal (2013). Üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı, sosyal destek ve problem çözme yaklaşımları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 38 (167), 226-240.
- BUDAK, Bülent (1999). Lise öğrencilerinde algılanan sosyal destek düzeyi ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Samsun.
- BİLGİÇ, Semra ve SARI, Mediha (2010). İlköğretim öğrencilerinin okul yaşam kalitesi ve empatik sınıf atmosferi algıları, *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 9 (17), 1-19.
- BULUT-SERİN, Nergüz ve DERİN, Rukiye (2008). İlköğretim öğrencilerinin kişilerarası problem çözme becerisi algıları ve denetim odağı düzeylerini etkileyen faktörler, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5 (1), 1-18.
- BÜYÜKŞAHİN ÇEVİK, Gülşen ve ATICI, Meral (2009). An investigation of third graders' self-esteem characteristics regarding some variables. *International Journal of Human Sciences*, 6 (1) 339-352.
- CAMBURN, Eric, M. (2012). Review of Asking Students About Teaching. Working Paper. Boulder, CO: National Education Policy Center.
- Centers for Disease Control and Prevention (2007). The effectiveness of universal school based programs for the prevention of violent and aggressive behavior: A report on recommendations of the task force on community preventive services. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, 56, 1-12.
- Center for Social and Emotional Education (2010). The School Climate Challenge: Narrowing the Gap Between School Climate Research and School Climate Policy, Practice Guidelines and Teacher Education Policy.
- CHOI K, By Wan, JACCARD, James & RAMEY, Sharon L (1996). The relationship between social support and life satisfaction as a function of family structure, *Journal of Family and Family*, 58 (2), 502.
- CLUM, George A, FEBBRARO, Greg A. R (1994). Stress, social support, and problem-solving appraisal/skills: prediction of suicide severity within a college sample. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 16(1): 69-83.
- ÇİVİTÇİ, Asım (2007). Çokboyutlu öğrenci yaşam doyumu ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Eğitim Araştırmaları*, 26, 51-60.
- ÇİVİTÇİ, Asım (2009). İlköğretim öğrencilerinde yaşam doyumu: Bazı kişisel ve ailesel özelliklerin rolü, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (1), 29-52.
- COHEN, Jonathan (2006). Social, emotional, ethical and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy and well-being. *Harvard Educational Review*, 76, 201-237.
- ÇAM, Zekeriya ve ARTAR, Müge (2014). Ergenlikte yaşam doyumu: okul türleri bağlamında bir inceleme, *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 23-46.
- ÇİVİTÇİ, Nazmiye (2011). Lise öğrencilerinde okul öfkesinin yordayıcıları olarak okula yabancılaşma ve algılanan sosyal destek. *İlköğretim Online*, 10(3), 861-871.
- ÇOK, Figen (2007). Farklı bağlamlarda ergen gelişimi. In F. Çok (Çev. Ed.), *Ergenlik* (s. 19-35), Ankara: İmge Kitabevi.
- DE ANGELIS, Karen J.& Presley, Jennifer B. (2011). Teacher qualifications and school climate: Examining their interrelationship for school improvement. *Leadership and Policy in Schools*, 10, 84-120.
- DEMARAY, Michelle Kilpatrick & MALECKI, Christine (2002). Critical levels of perceived social support associated with student adjustment. *School Psychology Quarterly*, 17, 213-241.
- DEMİRTAŞ, Hasan ve DÖNMEZ, Burhanettin (2008). Ortaöğretimde Görev Yapan Öğretmenlerin Problem Çözme Becerilerine İlişkin Algıları, *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(19), 177-198.
- DEW, Tammy & HUEBNER, E. Scott (1994). Adolescents' perceived quality of life: An exploratory investigation. *Journal Of School Psychology*, 32, 185-199.
- DIENER, Ed (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95 (3), 542-575.
- DIENER, E., EMMONS, R.A., LARSEN, R.J. & GRIFFIN, S. (1985). The satisfaction with life scale, *Journal of Personality Assessment*, 49(19), 71-75.
- DIENER, Ed, SUH, Eunok M., LUCAS, Richard E. & SMITH, Heidi L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302. doi: 10.1037/0033-2909.125.2.276.
- DOTTERER, Aryn & LOWE, Katie (2011) Classroom context, school engagement, and academic achievement in early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*. 40 (12), 1649-1660.
- D'ZURILLA, Thomas J.D & NEZU, Arthur M. (2010). *Problem-solving therapy*. İçinde K. S. Dobson (Ed.). *Handbook of cognitive-behavioral therapies*. (3. Baskı). New York: Guilford Press.
- ELDELEKLİOĞLU, Jale (2006). Üniversite öğrencilerinin algıladıkları sosyal destek ile depresyon ve kaygı düzeyleri arasındaki ilişki, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6 (3), 727- 752.
- ELİAS, Maurice J& HAYNES, Norris M. (2008). Social competence, social support, and academic achievement in minority, low-income, urban elementary school children. *School Psychology Quarterly*, 23(4), 474-495.
- ERICKSON, Christina L, MATTAINI, Mark A. & MCGUIRE, Melissa S. (2004). Constructing nonviolent cultures in schools: The state of the science. *Children and Schools*, 26, 102-116.
- ERMİŞ, Binay Bilge (2008). *Bir Sosyal Destek Kaynağı Olarak Aile*. 5. Aile şurası Aile Destek Hizmetleri Bildirileri (s. 11-19). T.C. Başbakanlık Aile Ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü Yayınları, Ankara.

- EROĞLU, Erol (2001). *Ailenin çocuklarda problem çözme yeteneğinin gelişmesi üzerindeki etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- ERÖZKAN Atılgan (2009). Lise Öğrencilerinde kişilerarası ilişki tarzlarının yordayıcıları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21,543-551.
- FELNER, Robert D, BRAND, Stephen, DUBOİS, David L, ADAN, Angela M, MULHALL, Peter F.& EVANS, Elizabeth G. (1995). Socioeconomic disadvantage, proximal environment experiences, and socioemotional and academic adjustment in early adolescence: Investigation of a mediated effects model. *Child Development*, 66, 774-792.
- FLOURİ, Eirini & BUCHANAN, Ann (2002). Life satisfaction in teenage boys: The moderating role of father involvement and bullying. *Aggressive Behavior*, 28, 126-133.
- GARCÍA-REİD, Pauline (2007). Examining social capital as a mechanism for improving school engagement among low income Hispanic girls. *Youth and Society*, 39, 164-181.
- GİLMAN, Rich & HUEBNER, E. Scott. (2006). Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(3), 311-319.
- GOLDSMİTH, Daena J. (2004). *Communicating social support*. New York. Cambridge University Press.
- GUTMAN, Leslie Morrison & MİDGLEY, Carol (2000). The role of protective factors in supporting the academic achievement of poor African American students during the middle school transition. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(2), 223-248.
- GÜÇLÜ, Nezahat (2003). Lise müdürlerinin problem çözme becerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 160, 272-300.
- GÜN, Zübeyit ve BAYRAKTAR, Fatih (2008). Türkiye’de İç Göçün Ergenlerin Uyumundaki Rolü, *Türk Psikiyatri Dergisi*, 19(2) 167-176.
- GÜNDOĞAR, Duru, SALLAN GÜL, Songül, USKUN, Ersin, DEMİRCİ, S. ve KEÇECİ, Diljin (2007). Üniversite öğrencilerinde yaşam doyumunu yordayan etkenlerin incelenmesi, *Klinik Psikiyatri*, 10, 14-27.
- HALLİNAN, Maureen T. (2008). Teacher influences on students’ attachment to school. *Sociology of Education*, 81, 271-283.
- HAMARTA, Erdal (2009). A prediction of self-esteem and life satisfaction by social proble solving. *Social Behavior and Personality*, 37(1), 73-82.
- HUTCHINSON, Gerard, SIMEON, Donald T., BAİN, Brendan, C., WYATT, Gail E., TUCKER, M.Belinda & LEFRANC, E (2004). Social and health determinants of well being and life satisfaction in Jamaica, *International Journal of Social Psychiatry*. 50(1),43-53
- JENNİNGS, Patricia A. GREENBERG, Mark, T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491-525.
- JOFFE Risha, D, DOBSON Keith S, FINE Stuart, MARRİAGE Keith, & HALEY Glenn.(1990) Social problem-solving in depressed, conduct-disordered, and normal adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 18(5): 565-575.
- JOHNSON, Bruce & STEVENS, J. Joseph. (2001). Exploratory and confirmatory factor analysis of the School Level Environment Questionnaire (SELQ). *Learning Environments Research*, 4, 325 - 344.
- KABAKÇI, Ömer Faruk ve TOTAN, Tarık (2013). Sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin çok boyutlu yaşam doyumuna ve umuda etkisi, *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(1), 40-61.
- KABASAKAL, Zekavet ve UZ BAŞ, Aslı (2013). Öğretmen adaylarında yaşam doyumunun yordayıcısı olarak problem çözme becerileri, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*,2 (1) 27-35.
- KARATZİAS, A., POWER, K. G. & SWANSON, V. (2001). Quality of school life. Development and preliminary standardisation of an instrument based on performance indicators in Scottish secondary schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(3), 265-284.
- KAYA, Fatih, ERDOĞAN, Recep ve ÇAĞLAYAN, Yasin (2014). Üstün zekâli ve yetenekli öğrencilerin okul yaşam kaliteleri ve arkadaşlık ilişkilerinin karşılaştırılması, *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 4(2), 107-125.
- KLİNE, Rex B. (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (2nd ed.). Guilford. 366 pp. New York.
- KURU, Nalan (2000). *Nitelikli bir okul öncesi eğitim öğretmeninden beklenen kişisel yeterliklerin eğitimde kalite kapsamında incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- KUZUCU, Yaşar ve ÖZDEMİR, Yalçın (2013). Ergen ruh sağlığının anne ve baba katılımı açısından yordanması, *Eğitim ve Bilim*, 38,(168), 96-112.
- LARUSSO, Maria D, ROMER, Daniel & SELMAN, Robert, L. (2008). Teachers as builders of respectful school climates: Implications for adolescent drug use norms and depressive symptoms in high school. *Journal of Youth & Adolescence*, 37, 386-398.
- LEUNG, Jin- Pang. & LEUNG, Kwok (1992). Life Satisfaction, Self-Concept, And Relationship With Parents İn Adolescence. *Journal Of Youth An Adolescence*, 21, 653-65.
- LEUNG, Jin-Pang., & ZHANG, Li-Wei (2000). Modelling life satisfaction of Chinese adolescents in Hong Kong. *International Journal of Behavioral Development*, 24(1), 99-104.
- LOUKAS, Alexandra & MURPHY, Jonna, L. (2006). Middle school student perceptions of school climate:Examining protective functions on subsequent adjustment problems. *Journal of School Psychology*, 45, 293-309.
- LYKKEN, David & TELLEGEN, Auke (1996). Happiness is a stochastic phenomenon. *Psychological Science*, 7(3), 186-189.
- MAGWAZA, Adelaide (1994) Migration and psychological status. *Journal of General Psychology*, 155, 283-289.
- MAYERS, Patrick (1978). *Flow in adolescents and its relation to the school experience*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Chicago.
- MACCALLUM, Robert C BROWNE, Michael W.& SUGAWARA, Hazuki M. (1996). Power Analysis and Determination of Sample Size for Covariance Structure Modeling. *Psychological Methods*, 1 (2), 130-49.
- MCCULLOUGH, Gable, HUEBNER, E. Scott. & LAUGHLİN, James E. (2000). Life events, self-concept, and adolescents positive subjective wellbeing. *Psychology in the Schools*, 37, 281-290.
- MCNEELY, Clea A., NONNEMAKER, James M. & BLUM, Robert W. (2002). Promoting student connectedness to school: Evidence from the national longitudinal study of adolescent health. *Journal of School Health*, 72, 138-146.
- MİLLER, Merilfe & NUNN, Gerald D. (2001). Using group discussion to improve social problem solving and learning. *Education*, 121 (3), 470-475.

MORRISON-GUTMAN, Leslie & ECCLES, Jacquelynne (1999). Financial strain, parenting behaviours and adolescents' achievement:

Testing model equivalence between African American and European American single- and twoparent families. *Child Development*, 70(6),

1464 1476.

MOK, Magdalena M. C. & FLYYN, Marcellin (2002). Determinants of students' quality of school life: A path model. *Learning Environments Research*, 5, 275-300.

NARDONE, Carroll F. & LEE, R. Gravois (2011). Critical inquiry across the disciplines: Strategies for studentgenerated problem posing. *College Teaching*, 99, 13-22.

NADİR, Bahar (2002). *Ergenlerde problem çözme becerisini yordayıcı bir değişken olarak benlik imgesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

NATVIG, Gerd Karin, ALBREKTSEN, Grethe & QVARNSTRØM, Ulla (2003). Associations between psychosocial factors and happiness among school adolescents. *International Journal of Nursing Practice*, 9, 166-175.

NEZU, Arthur M. & RONAN, George F. (1985). Life stress, current problems, problem solving and depressive symptoms: An integrative model. *Journal of consulting and clinical psychology*, 53 (5), 693-697.

PAKKAL, Funda Umut (2007). *Okul öncesi eğitim alan ergenlerin, sosyal benlik değerlerinin problem çözme becerisine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

PAKASLAHTI, Laura (2002). Relationships between adolescent prosocial problem solving strategies, prosocial problem solving strategies, prosocial behaviour, and social acceptance. *International Journal of Behavioral Development*, 26(2), 137-144.

PAKASLAHTI, Laura & KELTIKANGAS, Liisa (1998). Social acceptance and the relationship between aggressive problem-solving strategies and aggressive behaviour in 14-year- old adolescents. *European Journal of Personality*, 10(4): 249 -261.

RESNICK, Michael D, BEARMAN, Peter S., BLUM, Robert Wm, BAUMAN, Karl E., HARRIS, Kathleen M., JONES, J., TABOR, Joyse, BEUHRING, T., SIEVING, Renee E., SHEW, Marcia, IRELAND, Marjorie, BEARINGER, Linda H., & UDRY, J. Richard (1997). Protecting adolescents from harm: Findings from the national longitudinal study on adolescent health. *Journal of the American Medical Association*, 278, 823-832.

ROESER, Robert W, ECCLES, JACQUELYNNE & SAMEROFF, ARNOLD J. (1998). Academic and emotional functioning in early adolescence: Longitudinal relations, patterns, and prediction by experience in middle school. *Developmental and Psychopathology*, 10, 321-352.

ROESER, Robert W, MIDGLEY, Carol & URDAN, Timothy C. (1996). Perception of the school environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88, 408-422.

ROUSSEAU, Cecile & NADEAU, Lucie (2003). *Migration, exil et santé mentale*. In T. Baubet & M.R. Moro (Eds.), *Psychiatrie & migrations*. Issy-les-Moulineaux Cedex, France: Éditions Masson, 126-136.

RÜTTER, Michail & MAUGHAN, Barbara (2002). School effectiveness findings, *Journal of School Psychology*, 40, 451-475.

SANDERS, Mavis G., & HERTING, Jerald R. (2000). Gender and the effects of school, family, and church support on the academic achievement of African-American urban adolescents. In M. G. Sanders (Ed.), *Schooling students placed at risk: Research, policy, and practice in the education of poor and minority adolescents* (pp. 141-161). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

SARI, Mediha (2006). Okul yaşam kalitesi: tanımı, değişkenleri ve ölçülmesi, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (32), 139-151.

SARI, Mediha (2007). *Demokratik değerlerin kazanımını sürecinde örtük program: Düşük ve yüksek "okul yaşam kalitesine" sahip iki ilköğretim okulunda nitel bir çalışma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

SARI, Mediha (2012). Okul Yaşamının Değerlendirilmesi: Okul Yaşam Kalitesi Ölçeği'nin Güvenilirlik ve Geçerliliği, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 344-355.

SARI, Mediha ve CENKSEVEN, Fulya (2008). İlköğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi ve benlik kavramı, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 1-16.

SAYGILI, Halis (2000). *Problem çözme becerisi ile sosyal ve kişisel uyum arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

SELIGMAN, Martin E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55 (1), 4-5.

SHEK, Daniel T. L. (1999). Parenting characteristics and adolescent psychological well-being: A longitudinal study in a Chinese context. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 125 (1), 27-55.

SHORT, Paula M. (1994). Defining teacher empowerment. *Education*, 114 (4), 488-493.

SMITH, Douglas C. & SANDHU, Daya S. (2004). Toward a positive perspective on violence prevention in schools: Building connections. *Journal of Counseling & Development*, 82 (3), 287- 293.

SIR AYTEKİN, BAYRAM, YENER ve ÖZKAN, Mustafa (1998). Zorunlu iç göç yaşamış bir grupta travma sonrası stres bozukluğu üzerine bir ön çalışma. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 9(3), 173-180.

SULDO, Shannon M. & HUEBNER, E. Scott. (2004). Does life satisfaction moderate the effects of stressful life events on psychopathological behavior during adolescence?, *School Psychology Quarterly*, 19, 93-105.

SULDO, Shannon M. & HUEBNER, E. Scott. (2006). Is Extremely High Life Satisfaction During Adolescence Advantageous?, *Social Indicators Research*, 78, 179-203.

SUN-KEUNG, Nicholas Pang (1999) Students' Perceptions of Quality of School Life in Hong Kong Primary School, *Educational Research Journal*, 14, (1) 49-71.

SPANGLER AVANT, Tamara, GAZELLE, Heidi & FALDOWSKI, Richard (2011). Classroom emotional climate as a moderator of anxious solitary children's longitudinal risk for peer exclusion: A child environment model. *Developmental Psychology*. Advance online publication. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21688897>.

STEEL, Piers, SCHMIDT, Joseph & SHULTZ, Jonas (2008). Refining the relationship between personality and subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 134, 138-161.

TABACHNICK, Barbara G., & FIDELL, Linda S. (2007). *Using Multivariate Statistics* (5th ed.): Allyn and Bacon, New York

- THOMAS, Duane, E. BIERMAN, Karen, L., POWERS, C. J. & The Conduct Problems Prevention Research Group (2011). The influence of classroom aggression and classroom climate on aggressive disruptive behavior, *Child Development*, 82, 751-757.
- TKACH Chris & LYUBOMÍRSKY, Sonja (2006). How do people pursue happiness. relating personality, happiness-increasing strategies, and well-being. *Journal Happiness Studies* 7,183-225.
- TUZGÖL DOST, Meliha (2007). Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunun bazı değişkenlere göre incelenmesi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2) 22. 132-143.
- TÜMKAYA, Songül, ÇELİK, Metehan ve AYBEK, Birsen (2010). Ergenlerin kişilerarası ilişkilerini etkileyen sosyal yaşantı değişkenlerinin incelenmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 163-168.
- O' REILLY, Mark, F., LANCIONI, Guilio E., SİGAFOOS, Jeff & O'DONOGHUE, Deirdre (2004). A further comparison of external control and problem-solving interventions to teach social skills to adults with intellectual disabilities, *Behavioral Interventions*, 19 (3), 173-186.
- ÖZGÜR, Gönül, BABACAN-GÜMÜŞ, Aysun ve DURDU, Banu (2010). Evde ve yurttan kalan üniversite öğrencilerinde yaşam doyumunu, *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 1(1), 25-32.
- UCLA CENTER FOR MENTAL HEALTH İN SCHOOLS, (2011). School engagement, disengagement, Learning supports, & school climate. Los Angeles: Author at UCLA. <http://smhp.psych.ucla.edu/pdfdocs/schooleng.pdf> adresinden 09.09.2015 tarihinde indirilmiştir.
- ULLMAN, Chana, & TATAR, Moshe (2001). Psychological adjustment among Israeli adolescent immigrants: A report on life satisfaction, self-concept, and self-esteem. *Journal of Youth and Adolescence*, 30, 449-463.
- WANG, Ming-te & HOLCOMBE, Rebecca (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47, 633-662.
- VON KAMPEN, Robert G. (2004). *The Realition of Cognitive Ability and Personality Traits to 360 Degree Assesments of Problem Solving Behaviors in The Workplace*, Ph D. Thesis, Walden University, Minnesota.
- YILDIRIM, İbrahim (1997). Algılanan sosyal destek ölçeğinin geliştirilmesi güvenilirliği ve geçerliği, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 81-87.
- YILDIRIM, İbrahim (2004). Algılanan sosyal destek ölçeğinin revizyonu. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 17, 221-236.
- YILDIRIM, İbrahim (2007). Depression, test anxiety and social support among Turkish students preparing for the university entrance examination. *Eurasian Journal of Educational Research*, 29, 171-184.
- YOU, Sukkyung, FURLONG, M. J., FELIX, Erika, SHARKEY, Jill D., TANIGAWA, Diane & GREEN, Jennifer Greif (2008). Relations among school connectedness, hope, life satisfaction, and bully victimization. *Psychology in the Schools*, 45 (5), 446- 460.
- YOUNT, M.A. (2000). *Loneliness Lack of Perceived Social Support and the Development of Anger in Adolescent*. Unpublished Doctoral Thesis, California State University.
- ZİMMERMANN, Peter, MAIER, Markus, WİNTNER, Monika & GROSSMAN, Klaus E. (2001). Attachment and Adolescents', emotion regulation during a joint problem-solving task with a friend, *International Journal Of Behavioral Development*, 25(4), 331-343.